

A NYELVTANI GYAKORLÁS KÉRDÉSEI

Írta: SOMFAI LÁSZLÓ

Az 1963–64. tanévben életbe lépett a reform szellemében készült új V. osztályos tanterv és tankönyv [1]. Magyartanáraink már hosszabb ideje tanulmányozzák, hiszen a legszélesebb közvélemény vitatta meg, mielőtt használatát elrendelték volna. Felügyeleti- és tanügyigazgatási szervek, tantestületek és munkaközösségek ezrei megvitatták, s a jelen időszakban már félélves-nél hosszabb konkrét tapasztalat birtokában sokan közülünk közelebbről is látják, mit jelent majd a reform anyanyelvi oktatásunk és a szocialista ember-nevelés szolgálatában.

Eljutottunk végre oda, hogy a nyelvtant *társadalmi funkciója* alapján értékeljük. Az eddiginél is világosabban áll előttünk, hogy a nyelvtan tanulása nem cél, hanem eszköz, s a reform szellemét csak úgy tudjuk követni és megvalósítani, ha ezt ezentúl soha nem tévesztjük szem elől.

Megvan hát a *mit* és a *miért*. Nagyon természetes, hogy ezek feltétlenül megkívánják, nézzünk körül a *hogyan* házatáján is. Mostanában egyre több szó esik arról (a lipecki kísérletek és magyar vetületei), hogy oktatásunk módszerei elavultak, s hovatovább gátlóivá válnak a tantervek maradéktalan megvalósításának. Mindnyájan érezzük, hogy lényeges módszertani újítások nélkül az új tanterv is csak üdvös írott malaszt marad, s — ahogy a múltban is — a tantervnek csak egy részlete valósul meg oktatásunk során. Pedig ennyire pontos, körvonalazott követelményrendszert még soha nem tártak elénk, mint ebben [2]. Az sem szorul magyarázatra, hogy ebben az új „törvénykönyvben” növendékeinket valóban gyakorlati követelményekre kívánjuk felkészíteni, azaz az elmélet és gyakorlat összhangja hatja át a tervezetet, s a nyelvtan studiuma egyenesen azt a konkrét feladatot szolgálja, hogy növendékeinkben alakítsunk ki szükséges és hasznos *jártasságokat, készségeket*, jó szokásokat és hajlamot a tudatos alkotásra.

Hogy mindez sikerülhessen — a korábbiaknál lényegesen jobban —, ahhoz a készségekhez vezető út módszeres tudnivalóit tökéletesen ismernünk kell, s ahol lehetséges, lássunk is egy lépéssel előbbre. Ezt a tanári munkát kívánja megkönnyíteni jelen dolgozatom.

Az alkalmazás mint az oktatási folyamat második komplex fázisa

A tervszerűen előre megállapított didaktikai feladatok elvszerű, objektíve törvényszerű rendje az oktatási folyamat [3]. Az oktatási folyamatnak két nagy komplex fázisa az *ismeretszerzés* és az *alkalmazás* [4]. E komplex fázi-

sok időben követik egymást, de egymásba is hatolnak, s egymást felváltják. Tükröződik bennük a gondolkodás és a cselekvés egységére vonatkozó pszichológiai tétel. Mind az ismeretszerzésben, mind pedig az alkalmazásban a megoldási módoknak számtalan variációja lehetséges. Elképzelhetők olyan ismeretszerzési utak, modellek is, amelyekbe az alkalmazás mintegy beleékelődik [5]; hiszen az általános iskolában jelentkezhetnek olyan munkák — pl. önálló elemzésre feladott ismeretlen irodalmi mű mint dolgozattéma, a VIII. osztályos irodalom keretében —, amelyek ugyan ismeretek alkalmazását kívánják — műfaj, nyelv, stílus, eszmei tartalom, verselés, emberábrázolás stb. —, de ugyanakkor új ismeretek szerzését is előidézik. Hasonló beleékelődésre számtalan példa volna felhozható a nyelvtan tanítása során arra is, amikor pl. az ismeretszerzés fázisa közben szükségszerűen alkalmaz is a tanuló, ahogy az alkalmazás során mintegy feltör egy-egy új részismeret a jártasságok, készségek helyes működtetése során. Úgy érzem, mi még nem is élünk kellően az alkalmazó jellegű ismeretfeldolgozás lehetőségeivel, talán abból a megokolásból kiindulva, hogy félünk a szokványos órafelépítések túlságos fellazításától vagy még inkább attól, hogy eltérünk a lenini ismeretszerzés — mondjuk meg: néha mereven értelmezett — útjától. Vegyes típusú óráink legfőbb gondja mostanában — nem is mindig szerencsésen — az, hogy mi történjen a számonkéréssel, hova helyezzük, maradjon-e a régi jó szokás szerint az eredeti helyén, vagy pedig ékeljük be az új anyag tanításába stb. Vagyis sokan a számonkérő didaktikai feladatot olyan „daganatnak” látják, aminek elhelyezése, módosítása — esetleg „eloszlata” — primőr feladatunk, mert különben ósdi lesz a tanításunk. Ez igyekezetnek rendszerint az alkalmazás vallja kárát: elsikkad, beszűkül, elszűkül vagy kiesik, elmarad. Pedig nem lehet *mit* számonkérni, hiszen egyszerűen nem alakulhatnak ki jártasságok és készségek, vagyis hiába való, félünkát végzünk, ha az alkalmazás komplexumának munkálását őt időben követő feladatok mögé helyezzük.

Pedig az *alkalmazás* komplex fázisa az új tantervben végre megkapta a szükséges hangsúlyt. Minden tantárgyban szükséges az alkalmazások rendszerét megszervezni. Eljutottunk végre oda, hogy a nyelvtan tanításában elegendő meghatározott órakeretet kaptunk erre, hiszen korántsem érjük el célunkat, a jártasságok és készségek kifejlesztését, pusztán az *ismeretszerzés* fázisai közé beékelte gyakorlás által. Az alkalmazásnak természetesen széles változatai vannak. Egyben azonban hasonlítanak egymásra, abban tudniillik, hogy mindegyik feltételezi a korábbi idevágó ismeretek biztos tudását. Az ismereteknek és a készségfejlesztő munkának ez a szoros összefüggése dialektikus egységet jelent, amely egység nélkül az alkalmazás lényegesen veszít hatékonyságából. Iskolai munkánkban az alkalmazás azonban csak akkor teljesíti feladatát, ha merészen alkalmazzuk rendkívül gazdag tagoltságát. Ha ugyanis csupán legismertebb formáival élünk, lemondunk arról, hogy a gyakorlás a rögzítésnek is igen értékes területe legyen. Az úgynevezett elméleti alapismeretek éppen azért maradnak verbálisak, mert átlépjük vagy elnagyoljuk azokat az alkalmazásfokokat, amelyek a jártasságok és készségek kialakulása közben gyökereztetik meg mély ismeretté a tanult elméletet. Ez természetesen nem pótolja az időnkint beiktatandó — elméleti anyagot rendező — ismétlő-rendszerező órákat.

A helyes gyakorlás alapvető feltételei

A gyakorlás bizonyos tevékenységeknek elméleti alapra épülő, tudatos, többszöri ismétlése. A helyesen végzett gyakorlás végső eredménye a készség — vagy bizonyos esetekben és területeken a jártasság — megszerzése.

Lélektani feltételei közül az *érdeklődés* és a *figyelem* a legfontosabb [6]. A legkiválóbban felépített gyakorló óra sem érheti el célját, ha hiányzik belőle a kellő motiváció [7]. Ahhoz azonban, hogy a lelki odaadást, a cselekvés szomjúságát érezze és nyújtsa a tanulókollektíva, elengedhetetlen, hogy ugyanaz sugározzon az oktatóból a gyakorló órákon is. Enélkül lélektelen és kétes értékű lesz a legjobban eltervezett tanóránk is. A gyermeki lélekben igény merüljön fel, vágy erői edzésére s egyben próbatételére, tehát mintegy feleljünk az órán a lélekben felkeltett kérdéseire [8]. Evégből világosan kell láttatnunk tanulóinkkal, miért végzünk majd az órán különböző gyakorlássorokat, mirevalók ezek, milyen ismereteikre épülnek, s megoldásuk hova vezet, miféle konkrét gazdagodást, eredményt terem. Alapvető szükségességű tehát — ahogy már érintettük is — az *ismeretek felidézése*. Enélkül nem épül bele óránk a gyermeki tudatban semmiféle logikus rendbe, s a gyakorlást a tanuló felesleges, gépies, céltalan időtöltésnek véli. De nemcsak azt kell tudnia a növendéknek, hogy mely ismeretét gyakorolja, bocsátja próbára, hanem azt is ki kell fejtenünk, hova jut el a gyakorlás által: a megszerzendő készségeknek az élet szükségletrendszerében hol a helyük.

A motiváció, amely az elvégzendő munkát készséges, szíves, önkéntes tevékenységgé varázsolja, nemcsak közvetlen lehet, hanem távolabbi, korábbi is [9]. Ha az ismeretszerzés komplex fázisa közben rá-rámutatunk az ismeret perspektíváira, jóelőre motíválunk. A gyakorlás megkezdésekor egyszerűen utalunk, hivatkozunk erre.

A figyelem hiánya vagy korai lanygulása igen messze ható károsodást eredményez. Közismert, hogy a helyesírásban a jártassági fokig eljutott tanulóink irodalmi dolgozataiban számtalan olyan „súlyos” hibát, sőt „durva” hibát találunk, amelyeket utólagos megkérdezésükkor hibátlanul le tudnak írni, pontosan indokolni tudják őket a tanult szabályok felidézésével, a szó elemzésével. Ha a gyakorlás — illetőleg egy-egy gyakorlásfajta — hosszadalmas, nem tudjuk fenntartani iránta a legnyugodtabb, legkitartóbb tanulók figyelmét sem. Ugyanez ok miatt ejt a növendék irodalmi dolgozatának második felében viszonylag több hibát, mint az elején.

Biztos tudás nélkül ne kezdjünk gyakorolni. A hosszas, de eredménytelen gyakorlás rendszerint azzal magyarázható, hogy nem kellően megemésztett ismeretanyag alapján akartunk készségeket kialakítani.

A gyakorlás *didaktikai* követelményei közül — mint legfontosabbakkal — a következőkkel foglalkozunk.

Tudatosság. Erről fentebb — a lélektani feltételekkel kapcsolatban — már szóltunk, mivel ez a motiválás kérdésével szorosan kapcsolatos. Itt még csak annyit, hogy a mechanikus gyakorlás sok esetben helyes megoldásokhoz vezet ugyan, de esetenként — látszólag minden indok nélkül — ki-kihagy. Különösen akkor mond csődöt az ilyen „készség”, amikor váratlanul új esettel kerül szembe. Ilyenkor zavarba jön, hibásan működik.

Tervszerűség és fokozatosság. A készségeknek is szervesen kell a már megszerzett készségekhez épülniük, nyilvánvaló, hogy az őket létrehozó gyakorla-

toknak ugyanúgy tervszerűen kell kövegniük egymást. Minden új gyakorlat korábbi munkaformához csatlakozzék. A munkafolyamatok láncszerűen, nem esetlegesen, hanem nehézségükben is fokozatosan következzenek egymásra, s így épüljön fel szeptembertől júliusig, egyik júniustól a másik júniusig, tizenkét éven, az egységes anyanyelvi oktatás folyamatán át. Kezdetben ugyanazt a gyakorlatstípust a tanárral együtt oldja meg az osztály. Ezt követően közösen készítenek megoldástervet, egy-egy tanuló tanári segítséggel dolgozik, a többi követi munkájukat. Később tanári irányítással az egész osztály némán dolgozva oldja meg a feladatot stb., mindaddig, amíg a tanulók az alkotó jellegű munkáig fejlődnek.

A gyakorlás témájában igen *sokoldalú és változós* legyen [10]. Ugyanahhoz a készséghez az utak sok-sok variációjával juttassuk el növendékeinket. Ez nemcsak az érdeklődés, a figyelem szükséges szintjének fenntartására szükséges, hanem főleg azért, mert így szerzik meg tanulóink azt a készséget, hogy a tanult szabályt más-más anyagon is alkalmazni tudják.

Rendszeres és állandó munka szükséges ahhoz, hogy el ne homályosuljon a készség. Ezért szinte ismétlésszerűen lehetőleg minden gyakorlási foglalkozáson elő kell vennünk már korábban kellően gyakorolt anyagot is. Ennek elmulasztása időnkint kellemetlen meglepetéseket tartogat: nem értjük, mi van osztályunkkal, hiszen „annakidején” már senki sem értette el — mondjuk — az *s* végű melléknévek toldalékos alakjait, a *bisz* ige felszólító módját, a *d* végű igék felszólító rövidebb alakját stb., stb. Tanulóinkat szilárd ismeretekkel és készségekkel akarjuk a tizenkét osztályos egységes anyanyelvi képzés utolsó harmadára bocsátani, olyanokkal, amelyekre ott is, de azután is szükségük lesz szinte mindennap, minden órában. Ezért gondoskodnunk kell a rendszeres és állandó „formában tartásról”.

Végül röviden szóljunk még arról is, hogy helytelen, ha mindenfajta készség kialakíttatására azonos időt szánunk. Hiszen nem minden készség igényel egyforma mértékű gyakorlást. Ha ezt figyelmen kívül hagyjuk, az unalom melegágyát vetjük meg. Tekintettel kell lennünk egyes kiugróan jó vagy gyenge tanulókra is. Ezek az alkalmazás komplex fázisának minden mozzanatában külön gondoskodást jelenthetnek. Lelkiismereti kötelességünk egyrészt megóvni a kiemelkedő képességűeket az unalomtól, másrészt külön, sajátos feladatokról, gyakorlatokról gondoskodni azok számára, akik nehezen tudnak lépést tartani a többséggel; csak így tudjuk felsorakoztatni őket társaikhoz.

Végtelenül hasznosak az úgynevezett *tanári gyűjtemények* [11]. Hisszük is, hogy ezek kialakítására, bővítésére minden kartársunk gondol. Ezek kéznél vannak, és bőséges gyakorló anyagot szolgáltatnak. (Meg kell említenünk SZEMERE GYULA könyvét [12], amelynek igen gazdag a példatára. Különösen helyesírási-tanításunkban tudunk rá szinte állandóan és nagy haszonnal támaszkodni. Ugyanis csaknem a teljességig menő felsorolást nyújt olyan esetekben, amikor a Helyesírási Szabályzat csupán két-három példaszót sorol fel mind a szabályra, mind a kivételekre.) A tanári gyűjteményünkéből kartonlapokra kiírhatunk egyénekre szabott anyagot, kioszthatjuk, hazavithetjük, korrepetáláson felhasználhatjuk stb.

Alkalmazási területek

A nyelvtani ismeretek legfőbb alkalmazási területe az írásbeliség, a hibátlan, nyelvtanilag helyes írás. Az új tanterv — amely az V. osztályban az 1963–64-es tanévben életbe lépett —, nemcsak az ismeretek követelményrendszerét szabja meg két lépcsős fokon minden eddigi tantervénél pontosabban, hanem világosan határvonalat húz a *helyesírás* követelményében a jártasság és a készség tekintetében, s ezek mindegyikét körvonalazza [13]. Sok a panasz — s nem is jogtalanul — a középiskolába kerülő tanítványaink gyenge helyesírására. Ezt igazolják nemcsak a középiskolák felmérései, hanem általános iskolás tanítványainkon végzett saját vizsgálataink [14]. A nagyon gyenge országos átlageredmények láttán egyesek maximalizmusról beszélnek, mondván, a követelmények e korban a jelen keretek között teljesíthetetlenek; mások az alsó tagozat munkájában vagy a három felső osztályban még érvényben levő régi tanmenet [15] túlzott elméletiességében keresik az okot; ismét mások gyökeres tananyagátrendezéstől várnák a csodaszert; nem egy híve akad annak a nézetnek is, hogy ők mindent megtettek, sajnálják, ha nem írnak jobban tanítványaik. Mindezek a viták nem homályosítják el, sőt előtérbe hozzák a tényt, hogy gyökeresen jobb helyesírást kell átlagban teljesítenie a nyolc általános osztályt végzett ifjúságnak. Ugy hisszük tehát, hogy a gyakorlás legfontosabb alkalmazási területe — nemcsak az alsó [16], hanem a felső tagozatban is a helyesírás.

A másik alkalmazási terület a *szóbeli és írásbeli előadókészség, az egyéni szókincs fejlesztése*. Ha a szürke közéleti gondolatközlésre, az újságok, hirdetések, beszélt vagy írott köznyelv sekélyes, ízetlen voltára gondolunk, lehetetlen rá nem döbbenni, hogy a tanulók szókincsletének terjedelmében való fejlesztése és minőségben történő differenciálása [17] elsőrendű feladat már az V., de legkivált — márcsak az ismeretanyag miatt is — a VI. osztálytól kezdve. Szem előtt tartva azt az evidens tényt is, hogy a szókincsfejlesztésben az általános iskola mind a tizenhárom tantárgya egyaránt — a helyesírás-tanításnál is nagyobb mértékben — részt vesz, mégis az a természetes, hogy e terület is elsősorban a magyartanaré. Éspedig egyaránt megosztva a nyelvtan és az irodalom között.

Szorosan rokon ezzel az alkalmazás harmadik területe, a *nyelvhelyesség*. Bár nyelvünk élete során nem egy területen módosítjuk a nyelvhelyességről vallott nézeteinket, de bizonyos alapvető elvek készséggé formálása ugyancsak az alkalmazás komplex fázisába tartozik, még ha ez a terület természetesen nem kíván is annyi és olyan mértékű gyakorlást, mint pl. a helyesírás.

A gyakorlat ismert eljárásai

A) *Az elemzés* [18]. Azért elemezzük, hogy megvizsgáljuk a nyelvi jelenségekben megnyilatkozó törvényszerűségeket. Ezt iskolai oktatásunkban nem öncélúan végezzük. Fényt derítünk vele arra, hogy a szavak milyen változásokon mennek keresztül, hogy alkalmasak legyenek gondolataink minden árnyalatának kifejezésére, de fejlesztjük vele a tanulók gondolkodását is. Az elemzést a többi didaktikai feladat megoldásában is alkalmazzuk. A gyakorlásban használt elemzés főleg azt a célt szolgálja, hogy a nyelvi elemek lebontása, majd újraépítése eljuttassa a tanulót saját gondolatai pontos, árnyalt, szabatos, helyes kifejezésének készségéhez.

A nyelvtani elemzés alapvető feltétele a tudatos tevékenység. A nyelvi jelenséget analízálás közben indokoltatjuk is. Hibás az elemzés, amely kiszkítja az elemzendő egységet életvalóságából, gondolati összefüggéséből. Növendékeink az eléjük tárt elemzendő anyagot — legalább a kiindulás pillanatában — a beszéd természetes egységében lássák és értsék is.

Beszélünk *hangtani, jelentés- és alakítási*, illetve *mondattani* elemzésről. Mindegyik lehet *részleges* vagy *teljes*; az általános iskola legmagasabb fokán alkalmazhatjuk a *komplex* elemzést is. Technikai megoldása tekintetében van *szóbeli és írásban végzett* elemzés [19]. Közismert, hogy tanáraink az órán — talán időtakarékoság miatt — inkább csak szóban elemeztetnek, házi feladatul viszont többnyire csak írásbeli elemzést adnak. Mindkét eljárás erősen hibáztható. Mind a tanórán, mind pedig otthoni alkalmazásra egyaránt adjunk szóbeli és írásbeli elemző feladatot. Az írásos elemzés alaposabb, mélyebb és sokoldalúbb. Ezt a tanulók otthon egyedül kellő eredményességgel csak akkor oldhatják meg, ha előzőleg a tanórán közösségi munkával ennek módozatait megtanulták.

Iskolai elemző gyakorlataink nagy része részleges, vagyis egyetlen jelenségre irányuló. Teljes elemzésre rendszerint egy-egy téma befejezése után kerül sor. Az elemző gyakorlatot — főleg kezdeti fokon — tiszta jelenségtípusokon végeztessük.

Általában sok nehézség jelentkezik az írásos elemzések *jelölésében*. Nem a mondatrészek jelölésére gondolunk, mert e jelek közérthetők, és az egész országban egységesek. De a szófajok, az alárendelt összetett mondatok elemzésének írásjelei terén nincs kialakult egységes gyakorlat. Az a véleményünk, hogy néha bizony ezek a jelek, jelölgetések túlnőnek szerény eszközvolumukon, s hovatovább öncélúakká kezdenek válni, ráterpeszkednek munkánkra, időben is túlzottan igényesek, s így elterelik a figyelmet és energiát a lényegtől. Óvatosan éljünk hát velük!

a) *Hangtani elemzés* [20]. Célja főleg a helyesírás nehezebb eseteinek tisztázása. A magánhangzók elemzése időtartamukat vizsgálja, a mássalhangzóké ezen felül a találkozásukkor jelentkező nehézségeket magyarázza és oszlatja el. Egyidőben a hangtani elemzésnek sok ellensége volt, öncélú játéknak tartották, amelynek állítólag gyakorlati jelentősége és haszna vajmi kevés. Nekünk az a véleményünk, hogy a helyesen végzett hangtani elemzés rendkívül fontos és nélkülözhetetlen eszköze oktatásunknak, hiszen — és vizsgálataink ezt igazolják — még a VIII. osztályosok helyesírási hibáinak zöme is a hangtani ismeretekre épülő készségek hiányát bizonyítja. Természetesen mi is elvetjük a hangtani elemzésnek az általános iskolás tanulók számára túlméretezett és elméleti ismeretekkel lazán összefüggő vagy attól teljesen idegen elemzéseket, amelyek pl. az írást érdeklődnek, vajon az illető szó hangjai íny- vagy foghangok-e, sőt, nem sok értelmét látjuk annak sem, ha hosszas vizsgálódásokat folytatunk a hangok zöngésség tekintetében való besorolásáról. (Viszonylag kevesen írnak ilyen hibás szóalakokat: *vazsgolyó, részpénz* stb., ezért e jelenség tüzetesebb vizsgálata nemcsak felesleges, hanem túlgyakorlása egyenesen káros tudatosítást terem: ezentúl a *hangképet* írják!) Kevesen vétenek az illeszkedés ellen, ezért a hangrendi elemzés sem elsőrendű kérdés. Mindenesetre szótagoltassuk előbb az elemzendő szót (közismert, hogy a szótagoltatás igen sok mássalhangzó-találkozás nehézségét felfedi), majd az egyes hangokat vizsgálattassuk, ilyenformán: „*adtatok, ad-ta-tok*, háromtagú szó; az *a* rövid mély magánhangzó, a *d* rö-

vid egyjegyű mássalhangzó” és így tovább. Talán még ennyit: „a szó első felében hosszút *t*-t ejtünk, szótagoláskor azonban kiderült, hogy ez a *dt* betűkapcsolat helyes kiejtése; a szó töve *ad* volt”.

b) *Jelenítés- és alaktani elemzés* [21]. Ennek haszna felmérhetetlen. Nemcsak a helyesírás tanításának kiváló gyakorlata — találkozó mássalhangzók! —, hanem fejleszti az értelem logikus funkcióit, bővíti a szókincset, megalapozza a helyes és tudatos szóhasználatot. A gondolkodás gazdag tárháza és gyakorlótere az alaktani elemzés. Az erre fordított idő bőségesen megtérül. Persze ez sem lehet öncélú, hanem általa mindig egy konkrétan adott kérdésre válaszolunk. Megjegyezzük azonban, hogy a konkrét beszéd tartalomtól túl formális képzőereje sem lebecsülendő, mint ahogy a számtanban az egyazon műveletet készséggé érlelő azonos gyakorlatoké sem. Ezek nélkül képtelen volna a tanuló a magasabb, összetettebb matematikai feladatok megoldására. Az alaktani elemzés módszere ilyen lehet: jobbról balra haladva elemeire bontjuk a szót, majd ellentétes irányban újra összerakjuk. Pl. az V. osztályban ősszel és télen: „*házat*, a *t* a tárgy ragja, a kötőhangzó, *ház* a szó töve, főnév”. Az V.-ben tavasszal: „*háziállatoknak*, *-nak*, *-nek* határozórag, *k* többesjel, *o* kötőhangzó, *állat* főnév, *házi* melléknév, ebben a szóban az *i* képző, *ház* főnév; a *háziállat* összetett szó, előtagja képzett alak; jel, majd rag csatlakozott hozzá”.

Az igealakok elemzése mostanában sok teljesítményvizsgálatban szerepelt, s mindnek az értékelése azt állapította meg, hogy ezeket tanulóink sok hibával végezték. Oka feltétlenül abban keresendő, hogy az V. osztály második felében túlságosan elméleti szemlélettel tanítottuk. A reformterv s így a HERNÁDI-SZEMERE-féle tankönyv sokat lefaragott az ígéről eddig tanultakból. Megvan rá a reményünk, hogy az idén már eredményesebben tanítjuk az igt, és a tanulók igehasználata tudatosabb lesz az eddiginél. Mielőtt szólnánk az igealakok felismerésének elemző gyakorlatáról, óhatatlan, hogy ki ne térjünk néhány tantárgyi változásra [22]. Az alsó tagozatból hozott ismeretek deduktív módszerű felidézése után induktív úton a következő ismereteket kell megantánunk: *léte-zést jelentő ige, tárgyas ragozás, igemódok és -idők, az ikes ige és ragozása*. Legnehezebb kérdés itt az *alanyi és tárgyas* ragozás gyakorlati úton történő megkülönböztetése anélkül, hogy — márcsak a tanulók korának korlátai miatt is — a határozott és határozatlan tárgyat és ennek egyes fajtáit megkísérelnénk tanítani. Az „azokat” és a „valamit” ismert „mankók” segítségével fel lehet ismertetni, melyik igealak tárgyas, melyik alanyi ragozása.

Ezek után nézzük meg, hogyan elemezzük az igealakokat! Példánk: *elmondátok volna*. „Feltételes mód, múlt idő, többes szám második személy, tárgyas ragozás; a tőalak cselekvést jelentő ige.” Tehát kellő gyakorlás után ebben a készséggé vált sorrendben elemezzünk: mód, idő, szám, személy, milyen ragozása, végül: cselekvést, történet vagy léte-zést jelent-e a töve.

Nagyon hasznos gyakorlat a szófajok felismertetése, különösen a VI. és VII. osztályban. Ezt összeköthetjük az egyes szavak toldalékainak megneveztetésével. A szófaji elemzés nemcsak élesen elválasztja az egyes szavakat mondatrészvoltuktól, hanem rendkívüli módon gazdagítja is növendékeink szókincsét.

c) *Mondattani elemzés* az V. osztály szeptemberétől kezdve mind a négy éven át végeztetünk. Igaz ugyan, hogy a reformterv a IV. osztályban csak a két fő mondatrészt taníttatja, s így az 1964–65-ös tanévtől új fogalomként a következőket kell tanítanunk: tárgy, hely-, idő-, mód-, eszköz- és részeshatározó, minőség-, mennyiség- és birtokos jelző. Pontosan ebben a keretben végzünk két

éven át rendszeresen mondatelemzést, amíg majd a VII.-ben aztán mindezt valamivel részletesebben és kibővítve — a határozókat — újra elkezdjük. Milyen módszerrel gyakoroljuk a *részleges* mondattani elemzést? Legelső megállapításunk, hogy az előttünk álló mondat egyszerű, illetőleg, ha összetett, melyek az egyes tagmondatok. Ezután az ismert hívókérdésekkel megkeresztetjük a főmondatrészeket, majd ezek bővítményeit. Aki a kérdés nélküli elemzést megtűri a könnyen átlátható mondatok esetében, ne számítson rá, hogy a kicsit is nehezebb szerkezetű mondatokat tanulói elemezni tudják. Ugyanis aki nem kérdez minden mondatrészre — még az ilyen mondat esetében is, hogy: *Hull a hó* —, az azért nem kérdezett, mert az állítmányt *igében*, az alanyt *főnévben* ismerte fel, vagyis lényegében *szófaji* elemzést végzett, csak éppen az igét állítmánynak, a főnevet alanynak nevezte. Márpedig az ilyen szófajelemzés nem fejleszti az értelmi képességet, de teljesen összezavarja a tanulóknak a szófajok és mondatrészek — amúgy is bizonytalan — kategóriáit. Az ilyen tanuló zavarba jön a mondat elemzésekor: *A gépkocsi sebessége rendkívül nagy*. Itt sem teszi fel a kérdéseket, mivel azokra nem szoktattuk rá, s a mondatot valószínűleg így elemzi: „a gépkocsi alany, *sebesség* állítmány”. Ezért a kezdet kezdetén, a legvilágosabb szerkezetű mondat esetében is kívánjuk meg a kérdések kitételét. A bővítmények kérdőszava után elég odatenni a bővített mondatrészt az állítmány nélkül. Így: „minek a sebessége?”, ehelyett: „minek a sebessége rendkívül nagy?”.

Szerintünk tehát így elemeztessünk az V–VI.-ban: *Petőfi utazásai közben tüzetesen megismerte hazánk szép tájait és szorgalmas népét*. Ez egyszerű mondat. Mit állítunk? Megismerte. Állítmány. Ki ismerte meg? Petőfi. Alany. Mikor ismerte meg? Utazásai közben. Időhatározó. Hogyan ismerte meg? Tüzetesen. Móddhatározó. Kit ismert meg? Népét. Tárgy. Milyen népét? Szorgalmas népét. Minőségjelző. Mit ismert meg? Tájait. Tárgy. Milyen tájait? Szép tájait. Minőségjelző. Minek a tájait és népét? Hazánknak tájait és népét. Birtokos jelző. Bővített mondat. Két tárgy is van benne, mindegyik minőségjelzővel rendelkezik. Az állítmánynak két határozója van.” — Vagyis az analízis után szintézist is végzünk.

Az V–VI.-ban ne beszéljünk hiányos mondatról. Tehát így elemezzünk: *Futunk*. Tőmondat. — Ahogy ez is: *A madarak szállnak*. — *Erdőt irtunk*: bővített mondat.

Még egy rövid kiegészítést az elemi fokú mondattani elemzéshez.

Az ilyenféle elemzést, hogy: *népét, ez a tárgy, szorgalmas, ez a jelző* — nemcsak azért helytelenítjük, mert ez az örök mutató névmás a hozzá csatolt határozott névelővel modorosság, hanem azért is, mert ez így nem is igaz! „*Ez a tárgy*” ugyanis kategórikusan kijelent valamit, azt sugalmazva, hogy tárgynak minden mondatban kell lenni, másrészt azt mondja, hogy nem is lehet több ilyenfajta mondatrész a mondatban, csak ez az egy. Persze az állítmányra és az alanyra jogos volna ez az ítélet — főleg, ha a mondatban csak egy van belőlük —: ez az állítmány, vagy: ez az alany; ha több, így: ezek az alanyok.

A VII. osztályban ezt a részleges mondattani elemzést bővíthetjük azzal, hogy a mondatelemzés befejeztével szófaji elemzést is végeztetünk, esetleg alaktanit is. Ez egy lépés a komplex elemzés felé: Így „*Petőfi* személynév; *utazásai* szó töve főnév, egy birtokos több birtok 3. személyű birtokos személyrag áll a végén; *közben* névutó” stb. A VIII.-ban ugyanezt komplex módon — időnkint — a következőképpen boncoltathatjuk: „*Petőfi* személynév, magas hang-

rendű szó, az ő magas hosszú magánhangzó; utazásai szó töve főnév, a végén egy birtokos több birtok 3. személyű birtokos személyrag áll, a fő képzett szó, alapszava utazik, ikes ige, ez is képzett alak, alapszava út főnév, egyedi név, mély hangrendű, időtartam-változtató szó, az úgynevezett 'eres-nyaras' szavak közé tartozik" stb.

Az összetett mondatok elemzése általában egyszerűbben történik. A tagok mondattani viszonyát, tartalmi, jelentésbeli összefüggését szoktuk vizsgálni mindössze.

B) A gyakorlás másik ismert eljárásai az úgynevezett *szintetikus gyakorlatok*: Ezek nemcsak analizáló gyakorlatok — mint az elemzések legtöbbje —, hanem itt konstruálásra is sor kerül, vagyis bennük inkább a szintézis az uralkodó. Számuk, fajtáik és alfajaik számtalanok, nem is vállalkozhatunk itt mindnek felsorolására és részletezésére, inkább csak rámutatunk néhányra. Ezt is csupán azért tesszük, hogy eszméltessünk sokszínűségükre azok számára, akik a tankönyvek szintetikus gyakorlatainak valamennyije helyett talán más, saját gyakorlatot kívánnak beiktatni. Nem érthetünk egyet azokkal a kartársakkal, akik mellőzik — valamilyen oknál fogva — a tankönyv gyakorlatsorát, s helyettük állandóan saját anyaggal dolgoznak. A tankönyvíró és bírálói foglalkoztak legalaposabban a kérdéssel, nyilván sokirányú elgondolás vezette őket abban, miket és miért iktattak be ide. Nyomós ok nélkül tehát — ilyen lehet: rendkívüli módon kiemelkedő vagy igen gyenge osztály — ne térjünk el a tankönyv gyakorlataitól. Nehéz megbocsátani azt az eljárást is, ha a hat-nyolc gyakorlatból elvégeztünk kettőt-hármat, a többit idő hiányában elhagyjuk. Az ilyen „időhiányos” oktatási folyamatba valahol súlyos hiba csúszhatott bele. Rendszerint éppen az — ami különben ilyenkor a kartárs magyarázata is szokott lenni —, hogy elhúzódt a számonkérés. Ez természetes, hiszen éppen azért kellett a tervezettnél hosszabb idő a számonkérő didaktikai feladat elvégzésére, mert bizonyára ilyen „csonka” gyakorlás előzte, képezte alapját — hiányos alapját — a számonkérendő anyagnak. Úgy szervezzük óráinkat, hogy az úgynevezett kombinált óra anyagának gyakorlatait is végeztessük el hiánytalanul. Hiszen éppen, mivel a gyakorlatok kellő módszerességgel megtervezettek, akár egynek az átugrása is ürt jelent azon a láncszerű úton, amely végül megtermi a kívánt készséget.

A szintetikus gyakorlatok legismertebb fajtái a következők [23]:

1. *Felelet kérdésekre.*

2. *Kiegészítő feladatok* gazdag sora. (Kiegészítés mondatrészsel, mondat-tal, kihagyott betűvel, szóval, zárójelbe tett kérdésre felelettel, toldalékkal stb.)

3. *Átalakítások, helyettesítések.* (Helyettesítés hasonló vagy ellentétes jelentésű szóval; a nyelvi tény megváltoztatása: módé, időé, számé, személyé, a mondat tartalmáé, az alany számáé stb.; hibás szöveg kijavítása stb.)

4. *Nyelvi anyag rendezése.* (Szavak, mondatok párosítása megadott elv szerint; mondatrészek és mondatok konstrukciós gyakorlatai; szavak rendezése; táblázatok alkotása stb.)

5. *Gyűjtőmunka.*

6. *Fogalmazási gyakorlatok.* (Összefolyó szöveg mondattagolása; írás képszemlélet alapján; írás kérdésre, megadott mondatrészek, mondatfajták alkalmazására; mondatátalakítás szerkezetváltoztatással; önálló fogalmazás megadott nyelvi formák gyakorlására saját vagy kitűzött témára stb.).

A gyakorlás ismert eljárásainak felvázolása után ehhez a kérdéshez még a következőket fűzöm hozzá.

Az iskolai munkám során az órán teljes egészében feldolgozott gyakorlatokat a tanulók számára leckéül is feladom, és számonkéréskor a tanuló első-sorban ebből felel, ezeket oldja meg szóban és írásban a táblán. Ez természetes, hiszen ha a felelő pusztán a kövérbetűs „szabályt” tanulná meg és mondaná fel, verbalizmusra nevelném. Ha ehhez csak úgynevezett önálló példákat kérnék, átugranám a tankönyv gyakorlatainak fokozatos és sokoldalú készségfejlesztő lehetőségeit, illetve nem tudnám nyomban felmérni — hanem csak majd az esetleges és kötelezően elő sem írt ellenőrző gyakorlatok alkalmával —, vajon az illető tanuló elért-e a készség fokáig, vagy mikor ér el a gyakorló tanórák során.

Az új tanterv alapján készített V. osztályos könyv újra külön jelzi az írásbeli házi feladatul adandó anyagrészt „feladatok” címen. Számonkéréskor ennek értéke döntően beleszól a felelet minőségébe.

A helyesírás normáiról

Említettük, hogy a nyelvtani gyakorlás legfőbb és legsürgetőbb területe a helyesírás. Befejezésül a legcsekélyebb teljesség igénye nélkül erről kell még szólnunk elbírálása szemszögéből.

Vitába szállunk NEMES JÁNOS cikkének tendenciájával és néhány megállapításával [24]. Ez az írás — sok helyes megállapítása mellett — a gimnazisták gyenge helyesírásának regisztrálása után leszögezi, hogy az általános iskolának meg kell tanítania tanítványait a helyesírásra. Hivatkozik a reformtanterv által kitűzött elérendő feladatra is. Kijelenti azt is, hogy helyesírás-tanítással a gimnáziumi osztályokban nem foglalkozhatnak [25].

Mindkét megállapítás merő tévedés és maximalizmus. Bizonyos, hogy többkevesebb hozzáértéssel, de nagy-nagy akarással minden általános iskola magyartanára meg akarja tanítani növendékeit a helyesírás szabályainak alkalmazására. A tanárok tanulmányozzák a módszeres útmutatásokat, cikkeket, sok-sok ezer munkaórán javítják és javíttatják a füzetek hibáit. Kétségtelen, hogy mutatkozik eredmény, ha ez lassú is. De hol vagyunk még attól, hogy minden VIII. osztályt végzett tanuló hibátlanul írjon?! Ezt talán soha el sem érhetjük, hiszen — ezt sokszor és sokfelé leírtuk már — vannak ortográfiánknak olyan kérdései, amelyek meghaladják a tizenévesek szellemi képességét. Főiskolai gyakorló iskolában tanítók tizenhét év óta. Összesen harmincnégy éve foglalkozom azzal, hogy pallérozzam a 10–14 évesek anyanyelvét. De olyan végző osztályom még nem volt, amelynek minden tanulója helyesírásilag hibátlan fogalmazványokat készített volna. Valljuk meg, minden erőfeszítésünk ellenére időnként ijesztő eredménytelenséget tapasztalunk. Nem a pesszimizmus beszél belőlem, hanem a rények reális számbavétele. Bizony, a középiskoláknak továbbra is gyakoroltatniuk kell — főleg az I. osztályban megfelelő felmérés után — a helyesírást.

Mindez persze nem jelenti azt, mintha a mi házunk táján minden rendin volna. Hiszen minden iskola minden tanára más-más módon bírálja és értékeli a füzetek hibáit. A középiskolába kerülő közepes magyaros néha jobban ír, mint egy más iskolából jött jeles helyesíró. Addig itt rend nem lesz, amíg ön-

ként vállalt vagy előírt norma szerint nem értékeljük az irodalmi fogalmazványok helyesírását. Erről az utóbbi években egyre sűrűbben jelennek meg cikkek. Sajnálatos szembenállás mutatkozik tanárainkban e kérdés tekintetében.

Többféle javasolt hibaértékelés [26] és az V. osztályos reformterv alapján kidolgoztam a *durva* hibák, *súlyos* hibák és *kis* hibák rendszerét fejlődésükben [27]. Vagyis a kategóriák az V. osztályban szeptembertől júniusig *mozgásban* vannak, hiszen a *nem-hibákból* kis vagy *súlyos* hiba, a *kis* hibákból *súlyos* hiba akkor lesz, amikor a tanév folyamán megtanultuk és kellően gyakoroltuk is azt az ismeretet, amelyhez fűződik az íráshiba. Így mind a négy irodalmi dolgozat írásakor módosulnak a követelmények. A *durva* hibákat 3, a *súlyos* hibákat 2, a *kis* hibákat 1 vonallal húztam alá. Amit „még nem kellett tudniuk”, pirossal beleírtam helyes alakjában a füzetükbe. Összeadtam a hibapontokat: az aláhúzások, a vonalak számát. Ha ugyanaz a *durva* hiba többször is előfordult, másodszor, harmadszor felére értékeltem, a *súlyos* hibát másodszor *kis* hibaként. Jelelt adtam az oldalankinti 6 hibapontig, jót 12-ig, közepest 18-ig, elégségest 26-ig, elégtelent 26-on felül. (Természetesen az interpunkciós hibákat is számítottam, *kis* hibának, ha ilyen egyszer fordult elő, azontúl kettőnkint egy-egy hibapontnak.) Ez a norma osztályátlagban 3 tizeddel jobb eredményt mutatott a 2. dolgozatnál, mint a norma nélkül értékelt 1. Akkor 3,4 volt a helyesírás osztályátlaga, most 3,7. Úgy érzem, enyhe a normám, az 5, 10, 16, 22 hibapontszám realisabb lett volna.

A legnagyobb meglepetésem az volt, hogy tíz-tizenöt füzet kijavítása után nem volt szükségem a táblázatra, már „fejből” tudtam, melyik hiba *durva*, melyik *súlyos*, melyik *kicsiny*. Az értékelés még könnyebben történt, csak számolni kellett. A dolgozat végére írtam az első lap és az egész dolgozat összes hibapontszámát és a kalkulust, így: 13+5 hibapont — közepes; 8+3 hibapont — jó. Megjegyzem, hogy *durva* hibát ejtő tanulónak én sem adtam jelelt, ha csupán ez a 3 hibapontja volt is. A hibapontok alapján a tanulók rangsorát ki-függesztettem; most óriási a versenyláz a jobb helyezéért, hogy a 3. dolgozat alapján ki-ki előbbre kerüljön, illetve, ha most *durva* hibát vétett, akkorra ne legyen stb. Hiszen a 3 vagy 2 piros vonalas aláhúzás önmagáért beszél a tanulók szemében. Első tapasztalataim közé tartozik, hogy a munkában óriási nevelő-, mozgató erő rejtőzik.

Szeretném, ha tanártársaim széles tömege lépne erre az útra. Kezdetben némi többletmunka, de objektív értékelés, nagy nevelőerő. Mindez bizonyára nemcsak a helyesírás fejlődését segíti elő, hanem megteremtheti országosan is az egységes értékelést.

Tervem, hogy a hibajegyzéket és hozzá a normát a többi osztályra is elkészítem ugyancsak fejlődésében, mozgásában a reformterv helyesírási követelményrendszere alapján.

JEGYZETEK

- [1] HERNÁDI SÁNDOR—SZEMERE GYÚLA, Magyar nyelvtan az általános iskolák 5. osztálya számára. 1963.
- [2] Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Magyar nyelv és irodalom. 1963.
- [3] DR. NAGY SÁNDOR: Köznevelés XIX, 305.
- [4] DR. NAGY SÁNDOR i. m. 305.
- [5] DR. NAGY SÁNDOR i. m. 306.
- [6] MUSZTY LÁSZLÓ—RÓNAI BÉLA, Az általános iskolai nyelvtanítás módszertana. Főiskolai jegyzet. Kézirat 1960. 28.

- [7] DR. B. NAGY SÁNDOR: Köznevelés XIX, 79.
- [8] DR. NAGY SÁNDOR: Magyar Pedagógia 1962. 2. 140.
- [9] DR. B. NAGY SÁNDOR i. h.
- [10] HERNÁDI SÁNDOR: Köznevelés XIX, 787.
- [11] HERNÁDI SÁNDOR: Köznevelés XVII, 75.
- [12] SZEMERE GYULA, Hogy is írjuk? 1961.
- [13] Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. Magyar nyelv és irodalom, 29—30, 34—5, 37—8, 40—1.
- [14] SOMFAI LÁSZLÓ: Módszertani Közlemények I, 25—9; Módszertani Közlemények II, 60—3; Magyar Nyelvőr LXXXVII, 438—45.
- [15] Tanterv az általános iskola V—VIII. számára. 1958.
- [16] BENYHE SÁNDORNÉ: Köznevelés XVIII, VII (betét)lap.
- [17] SZENDE ALADÁR: Magyartanítás VI, 12.
- [18] BENKŐ LÁSZLÓ—SZEMERE GYULA, Nyelvtani elemzések I. 1959.
- [19] MUSZTY LÁSZLÓ—RÓNAI BÉLA i. m. 29.
- [20] Útmutató a magyar nyelv és a magyar irodalom tanításához az általános iskola 5. osztályában. 1963. 25.
- [21] I. m. 26—9.
- [22] I. m. 11.
- [23] MUSZTY LÁSZLÓ—RÓNAI BÉLA i. m. 30.
- [24] NEMES JÁNOS: Magyartanítás VI, 223—30.
- [25] I. m. 227.
- [26] KALMÁRNÉ HORÁNSZKY ÁGOTA: Magyartanítás VI, 193—9.
- [27] SOMFAI LÁSZLÓ: Módszertani Közlemények IV.

ВОПРОСЫ ГРАММАТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Л. Шомфай

Данная статья исходит из того, что проблемы, указанные в заглавии, выдвинулись на первый план в восьмилетней школе в связи с школьной реформой, так как преподавание грамматики является не целью, а средством разработки умений и навыков.

Упражнение появляется в первую очередь на втором комплексном этапе процесса обучения, в применении, хотя можно использовать его и на этапе приобретения знаний. Точное теоретическое знание является условием упражнений.

Правильное упражнение имеет свои основные психологические предпосылки и дидактические требования. Области его применения: правописание, навыки устного и письменного выражения, развитие индивидуального словарного запаса и правильность языка.

Известные способы метода: разбор (фонетический и морфологический, синтаксический, они могут быть частичными, полными и комплексными) и комплексные упражнения.

Цель данной работы: главным образом оказывать помощь преподавателям венгерского языка и литературы в изложении методов разбора.

В последней главе говорится о нормах правописания. Автор обращает внимание на сделанный им список ошибок, который придерживается системы орфографических требований реформы учебного плана. В заключение автор подчеркивает, что было бы необходимо применение нормы по всей стране с целью объективного анализа и развития орфографических навыков учеников.

FRAGEN DER GRAMMATIK-ÜBUNG

Von

L. Somfai

Den Ausgangspunkt des Aufsatzes bildet der Gedanke, dass die im Titel angeführten Fragen mit dem Inkrafttreten des Reformlehrplanes in der Grundschule in den Vordergrund treten werden, da der Grammatikunterricht kein Ziel ist, sondern ein Mittel zur Ausbildung der Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Die Übung tritt hauptsächlich in der zweiten, komplexen Phase des Unterrichtsprozesses, der Anwendung hervor, obwohl sie auch in der Phase der Kenntniserwerbung angewendet werden kann. Die Bedingung der Übung ist der Besitz sicherer theoretischer Kenntnisse.

Die Übung ist mit gewissen grundlegenden psychologischen Bedingungen und didaktischen Forderungen verknüpft. Ihre Anwendungsgebiete sind: die Rechtschreibung, die mündliche und schriftliche Fertigkeit im Vortrag, die Entwicklung des individuellen Wortschatzes und die Sprachrichtigkeit; ihre bekannten Verfahren: die Analyse (phonetisch, semasiologisch und morphologisch, syntaktisch; diese wiederum partiell, total, komplex) und die komplexen Übungen.

Der Aufsatz gibt den grössten Nachdruck und widmet den meisten Raum der Besprechung der Methoden der Analyse, um damit den Lehrern eine konkrete Hilfe zu leisten.

Der letzte Abschnitt behandelt die Rechtschreibungsnorm. Der Verfasser hebt die Wichtigkeit eines an das orthographische Forderungssystem des Reformlehrplanes angepassten Fehlerverzeichnisses hervor und betont die Notwendigkeit der allgemein verbindlichen Anwendung der Norm, um die Rechtschreibfertigkeit der Schüler objektiv abzumessen und zu fördern.